



**Former à l'enseignement de l'étude de la langue Que nous disent les pratiques déclarées des professeurs d'école débutants ? (2010). In CDROM du colloque Enseigner la grammaire en Francophonie: curricula, pratiques observées, formation des enseignants. Toulouse, 16-18 février 2010.**

Véronique Paolacci, Pierre Bessagnet

► **To cite this version:**

Véronique Paolacci, Pierre Bessagnet. Former à l'enseignement de l'étude de la langue Que nous disent les pratiques déclarées des professeurs d'école débutants ? (2010). In CDROM du colloque Enseigner la grammaire en Francophonie: curricula, pratiques observées, formation des enseignants. Toulouse, 16-18 février 2010.. 2010. hal-00987252

**HAL Id: hal-00987252**

**<https://hal.science/hal-00987252>**

Preprint submitted on 18 May 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# **Que nous disent les pratiques déclarées des professeurs des écoles débutants sur l'enseignement de la grammaire ?**

**Véronique Paolacci**

*IUFM Midi-Pyrénées-Ecole interne de l'Université de Toulouse II, Ert 64 Gridife  
Laboratoire CLLE-ERSS UMR CNRS 5263 -Université de Toulouse II le Mirail*

**Pierre Bessagnet**

*IUFM Midi-Pyrénées-Ecole interne de l'Université de Toulouse II, Ert 64 Gridife*

## **Introduction et problématique**

Notre étude concerne les enseignants débutants en formation initiale et leur rapport avec l'enseignement de l'étude de la langue. Quelles représentations se font les stagiaires de l'enseignement grammatical ? Comment sont déclinés les curricula par des professeurs des Ecoles en formation initiale ? Que peut-on dire du curriculum effectivement enseigné par ces enseignants entrant dans le métier ? Notre hypothèse est que les pratiques déclarées des enseignants débutants entrant dans le métier mettent à jour des difficultés que des professeurs plus expérimentés éprouvent aussi pour enseigner la langue, enseignement qui reste complexe et peu stabilisé malgré les recherches didactiques sur cette thématique aujourd'hui nombreuses.

Notre article est basé essentiellement sur une analyse de fiches de préparation que les stagiaires PE2 (professeurs des Ecoles de deuxième année) élaborent au cours de leur stage en responsabilité pendant leur année de formation initiale. Nous montrerons que ces fiches de préparation sont en quelque sorte un révélateur du curriculum effectivement enseigné par des débutants. Nous verrons ainsi comment certains stagiaires ont du mal à circonscrire la notion à enseigner non seulement au niveau de la caractérisation des compétences et des apprentissages visés mais aussi au niveau des corpus choisis et portés à l'observation des élèves de leur classe. Cette étude sera introduite par le compte rendu d'une enquête que nous avons réalisée à l'IUFM Midi-Pyrénées-Ecole interne Université Toulouse II et qui permet de caractériser les représentations des enseignants stagiaires sur l'enseignement de la langue.

Nous développerons successivement le cadre dans lequel se situe notre étude puis les choix méthodologiques que nous avons effectués. Nous présenterons ensuite les résultats et les analyses de notre recherche pour enfin conclure sur quelques perspectives au niveau de la formation.

## **I. Cadre de l'étude**

L'étude que nous présentons s'inscrit dans la recherche INRP « L'enseignement de la langue dans les plans de formation initiale des enseignants du premier degré : comparaison entre IUFM et pays de la Francophonie » (2007-2010) co-dirigée par C. Garcia-Debanc & V. Paolacci et menée à l'IUFM de Midi-Pyrénées-Ecole interne de l'Université de Toulouse II Le Mirail. Cette recherche interroge la place de l'étude de la langue dans les plans de formation des enseignants du premier degré. Elle a été motivée par la nécessité de penser plus précisément la description de la formation à l'enseignement de la grammaire et cela, dans le

contexte général que nous connaissons aujourd'hui dans les écoles françaises. Les prescriptions institutionnelles sur l'enseignement du français ont donné lieu à de nombreux textes officiels ( 2006, 2007, 2008) qui ont selon nous engendré un malaise chez les enseignants ( qui est palpable en formation continue). Ce travail prend aussi sens au sein de l'équipe technologique du GRIDIFE (Groupe de Recherche en Didactique du Français et la Formation des Enseignants) de l'IUFM Midi-Pyrénées qui a comme objet d'étude les pratiques des enseignants débutants dans une perspective pluri-disciplinaire (Carnus et collaborateurs, 2008).

Nous nous situons également par rapport aux recherches sur les pratiques enseignantes sur l'enseignement de la langue. Ce type de recherche connaît un développement tout à fait récent dans le champ de la didactique du français, ce qui prouve que le terrain renvoie aussi aux chercheurs de vraies questions de recherche à ne pas négliger. Citons l'ouvrage collectif de Dolz & Simard (2009) qui présente des recherches centrées sur des pratiques observées d'enseignants (voir aussi Canelas-Trevisi, 2009 ; Lepoivre-Duc & Sautot, 2009). Plusieurs travaux élaborés dans le cadre de l'équipe ERT 64 Gridife de l'IUFM Midi-Pyrénées considèrent les pratiques observées de l'enseignant entrant dans le métier (Paolacci & Garcia-Debanc, 2004 ; Paolacci, 2007, Paolacci & Garcia-Debanc, 2009 ; Garcia-Debanc, 2009). Ces recherches sont complétées par des études sur les pratiques de formation à l'étude de la langue (Paolacci & Garcia-Debanc, 2005 ; Brissaud & Grossmann, 2009). Toutes ces recherches mettent à jour les problèmes que rencontrent les enseignants pour enseigner la langue, avec des points de vue différents, des grains d'analyse divers et des objets d'étude particuliers ( la relation sujet-verbe ; la proposition relative ; la ponctuation...).

Nous nous intéressons dans le cadre de cette communication aux pratiques déclarées des enseignants-stagiaires concernant l'enseignement de la grammaire.

## **II. Choix méthodologiques**

Notre étude est basée sur deux approches complémentaires qui s'attachent aux discours des enseignants professeurs des Ecoles en formation initiale.

Nous présentons, dans un premier temps, une enquête auprès de 100 PE2 (professeurs des Ecoles de 2<sup>ème</sup> année) par le biais de questions qui visent la définition des notions de langue envisagées par les sujets comme des notions-noyaux. Les données recueillies en début d'année, et pour certains groupes en fin d'année, mettent en valeur les notions mises en avant par les stagiaires à la fois pour la difficulté pressentie à les enseigner ou pour leur importance déclarée. Nous resterons assez prudents sur les données recueillies par ce questionnaire constitué essentiellement de questions ouvertes et pour lesquelles toute généralisation serait abusive.

Dans un deuxième temps, nous insisterons plus particulièrement sur l'analyse de fiches de préparation de séances de langue de stagiaires PE2. Ces fiches présentent à la fois une anticipation du contenu à enseigner mais aussi une analyse de la pratique des enseignants a posteriori. Dans le cadre imparti à notre communication, nous avons fait le choix méthodologique de sélectionner, parmi les 20 fiches recueillies, 4 fiches portant sur des séances consacrées à la syntaxe. Ces séances ont été menées dans des classes de cycle III de primaire ( élèves de CE2, CM1 et CM2 soit des élèves de 8 à 12 ans).

Notre visée est descriptive et comparative. Sur une même notion de langue abordée par les stagiaires, notre attention se porte sur :

- les objectifs annoncés ;
- la durée et les différentes phases du déroulement de la séance ;
- les supports utilisés ;
- les tâches de l'élève ;
- la formulation de la règle (appelée aussi « savoir à retenir »).

Les stagiaires ont mené ces séances lors de stages en responsabilité<sup>1</sup> (alors qu'ils étaient seuls dans leur classe).

### **III. Résultats et analyse**

#### **III.1. Recueil des représentations des stagiaires sur les notions enseignées en grammaire par le biais d'une enquête**

L'enquête que nous avons menée en 2008-2009 à l'IUFM Midi-Pyrénées-Ecole Interne de l'Université de Toulouse II se proposait de caractériser les représentations des enseignants débutants sur le concept de notion-noyau en étude de la langue. 100 PE2 ont été interrogés au cours de leur deuxième année de formation initiale à partir du questionnaire suivant :

- *Question 1 : Pour vous, l'étude de la langue, c'est...*
- *Question 2 : D'après vous, pour les élèves, étudier la langue sert à ...*
- *Question 3 : Citez 5 notions qui vous semblent prioritaires à aborder à l'école primaire.*
- *Question 4 : Quelles notions de langue vous semblent poser des problèmes pour les élèves ?*
- *Question 5 : A votre avis, quelles notions de langue vous semblent difficiles à enseigner ?*

Les stagiaires avaient 30 minutes pour répondre à l'écrit. Nous avons proposé ce questionnaire à différents moments de l'année de formation (au mois de novembre 2008, au mois de janvier et mois de mai 2009) à quatre groupes de stagiaires. Tous les stagiaires avaient eu une expérience de classe - et cela tous cycles confondus - avant de répondre à l'enquête : soit en stage filé ( les stagiaires ont alors une classe une fois par semaine en responsabilité), soit en stage massé ( classe en responsabilité pendant trois semaines).

Les questions ouvertes, sélectionnées par l'équipe de recherche, permettent de ne pas influencer les sujets interrogés ; en revanche, ce choix méthodologique a eu des conséquences au niveau du traitement des données. Aussi, nous laisserons ici de côté tout commentaire généralisateur et valoriserons une approche qualitative des réponses apportées.

Intéressons-nous aux réponses des questions 3, 4 et 5. La question 3 sur *les 5 notions qui semblent prioritaires à aborder à l'école primaire* présente des réponses très diverses, comme l'on pouvait s'y attendre. Toutefois, nous avons pu regrouper les items présents dans les réponses. Nous pouvons observer que les notions d'accord (à la fois avec les précisions

---

<sup>1</sup> Dans le système français, les stagiaires peuvent être aussi en observation dans les classes de maîtres-formateurs. Ce type de stage est appelé « stage en pratique accompagnée ».

suivantes : « dans le groupe nominal et le groupe verbal ») et les notions autour du verbe (notées « maîtrise des temps », « désinences verbales » ou « conjugaison » par les sujets interrogés) reviennent souvent dans les réponses qui se centrent sur des propos sur la morphologie verbale.

Les questions 4 et 5 sur *les notions difficiles à acquérir et difficiles à enseigner* reprennent pour un même sujet interrogé la réponse donnée en question 3. Pour la question 4, nous trouvons les notions d'accords, de maîtrise des temps et des modes verbaux. Les notions autour du verbe sont déclarées des notions « difficiles à enseigner » dans la question 5. Dans ces deux questions 4 et 5, la notion de « classes de mots » est peu souvent citée au côté d'items aussi divers que « l'organisation du discours », « la motivation des élèves en conjugaison », le couple « nature et fonction », la « grammaire implicite » ou « les notions qui ne servent pas concrètement pas aux yeux des élèves comme le C.O.D., le C.O.I., le C.Circonstanciel » (citations d'un sujet interrogé).

De façon générale, en analysant qualitativement les questionnaires, nous avons noté la difficulté de certains stagiaires d'être au clair sur le concept de « notion » (qui, il est vrai, est assez flou dans les programmes de 2008). A la question 3 de l'enquête, nous avons pu lire des réponses-catalogues des sous-disciplines du français (« grammaire, conjugaison, orthographe, lexique ») ou des items plus globaux comme la « cohésion du texte » par exemple. La notion « classes des mots » est citée au côté de la notion « nature » sans qu'il y ait identification de la redondance.

Pour résumer, ce sont bien les notions d'accords (dans le GN et le GV) et de morphologie verbale qui sont au cœur des réflexions des stagiaires et cela dans tous les groupes d'enseignants débutants interrogés, quelle que soit leur expérience professionnelle au moment du recueil de l'enquête (cycle I, cycle II ou cycle III). Ajoutons que le questionnaire sur les représentations des stagiaires, bien que centré sur l'enseignement/apprentissage de l'étude de la langue fait apparaître des remarques générales concernant l'enseignement du français comme le « nombre des exceptions en français » par exemple ou bien « l'utilisation difficile des connaissances par les élèves en contexte ». Cette enquête a permis d'éclairer les premières prises de conscience des stagiaires sur la difficulté à appréhender l'enseignement de l'étude de la langue en particulier et plus généralement l'enseignement du français à l'école.

L'analyse de ces questionnaires est un préalable à l'autre pan de notre étude qui consiste en une analyse qualitative de fiches de préparation de stagiaires dans le cadre des « stages en responsabilité » du plan de formation des enseignants français.

### **III.2. Analyse comparée de fiches de préparation d'enseignants débutants**

Nous avons fait le choix méthodologique de comparer des fiches deux à deux quand elles portaient sur la même notion enseignée ; seule une analyse approfondie de cas permet de définir au plus juste, selon nous, les obstacles à l'enseignement de la langue rencontrés par les stagiaires entrant dans le métier.

La fiche de préparation dans les pratiques d'enseignement est un écrit à la fois d'anticipation mais aussi de retour sur les pratiques de l'enseignant. En formation initiale, elle apparaît, dans le discours des formateurs, comme une aide pour l'enseignant débutant pour planifier et structurer au mieux la séance de classe. Des éléments constitutifs de cette fiche peuvent être considérés comme des invariants de ce type d'écrit professionnel : la place de la séance dans

la séquence, la précision des objectifs et des compétences visées (au vu des programmes en vigueur), la description du déroulement de la séance avec les consignes développées. A la fin, des prolongements sont anticipés et un bilan sur la séance mise en œuvre est demandé (surtout dans le cadre de la formation initiale) pour amener l'enseignant à réfléchir sur des remédiations éventuelles.

Nous développons, dans ce qui suit, deux études de cas en nous attachant à quatre écrits d'enseignants axés sur les notions « d'expansion du nom » pour les deux premières et d'accord « sujet-verbe » pour les deux autres.

### ***III.2.1. Analyse de deux fiches de préparation sur les expansions du nom.***

Les deux fiches portées à notre analyse portent sur les expansions du nom dans deux classes de CM2. Les stagiaires observées seront nommées « stagiaire A » et « stagiaire B ».

#### **A. Description et analyse des deux fiches de préparation observées**

Les objectifs annoncés par les stagiaires sont les suivants :

- Pour la stagiaire A, il s'agit de savoir que le nom peut être précisé par des expansions (compléments de nom, adjectifs ou propositions relatives)
- Pour la stagiaire B, il s'agit de classer les différentes expansions du nom. L'objectif annoncé situe les apprentissages sur la nature des éléments constitutifs d'un GN (groupe nominal).

Les compétences notées sont les suivantes :

- Pour la stagiaire A, « comprendre la notion de *groupe nominal* : « Adjectif Qualificatif épithète, complément de nom et proposition relative sont des enrichissements du nom ». Notons que le terme « épithète » est introduit et cela peut entraîner une confusion entre les notions de *classe des mots* et de *fonction*.
- Pour la stagiaire B, « reconnaître le nom et différencier nom, adjectif, verbe et proposition ». Dès ce point de la fiche de préparation, la stagiaire ne considère pas la proposition relative comme un groupe à part entière.

Pour sa part, la stagiaire A prend comme support d'observation un texte d'auteur sur lequel tous les noms-noyaux des groupes nominaux ont été écrits en gras (voir en annexe 1). La consigne donnée est la suivante : « *Est-ce que les GN sont complets ? Pour chacun des noms en gras, vous allez souligner la totalité du GN.* ». Les GN (groupes nominaux) sont au sein de phrases verbales parfois complexes d'un texte authentique d'auteur. Ce premier travail est centré sur la notion de « groupe » : l'objectif visé est que les élèves identifient les frontières du GN. La suite du travail montre que selon l'enseignante, cette notion de groupe était en fait acquise. Lors de la mise en commun, le travail est en effet centré sur les natures des expansions du nom. C'est ce que confirme la trace écrite :

*Les GN sont complétés par :*

*Un ou des adjectifs : les croyances populaires*

*Un autre groupe nominal :*

*Introduit par « à », « de » : le trèfle à quatre feuilles ;*

*Séparé du premier par une virgule : l'edelweiss, une fleur rare ;*

*Un infinitif ou une proposition infinitive introduite par « à » ou « de » : la vertu d'apporter le bonheur ;*

*Une partie de phrase comprenant un verbe conjugué, qu'on appelle proposition : le muguet qui fleurit dans le sous-bois.*

Cette « leçon à retenir » présente trois éléments qui posent problème et qui interrogent sur la nécessité de l'enseignant de remettre à niveau ses connaissances sur la notion à envisager avec ses élèves. Le GN en position détachée ne peut pas être considéré au même niveau que les expansions du nom car ce groupe apposé se rapporte à tout le groupe (Riegel et al., 1994 : 190). De plus, il est fait mention d'une proposition infinitive pour un infinitif prépositionnel. Enfin, nous voyons que la stagiaire A hésite à utiliser la terminologie « proposition subordonnée relative ».

La stagiaire B de son côté utilise des extraits du roman : « Charlie et la chocolaterie » présentés sous la forme suivante (les tirets symbolisent les encadrements précisés par l'enseignante) :

**Bonbons //collants //pour parents /bavards//**

**Bâtons //de chocolat //invisibles //à manger en classe//**

**Bonbons //mobiles //qui se tortillent délicieusement dans votre estomac après avoir été avalés//.**

La consigne est la suivante : « *souligne les noms communs de ce texte* » et « *classe les éléments encadrés et cherche à quoi ils servent* ».

La sélection de groupes nominaux clairement identifiés et coupés de tout énoncé peut faciliter l'entrée dans l'activité des élèves mais la première consigne met au même plan tous les noms du groupe et pour le premier item « *Bonbons collants pour parents bavards* », cela peut poser une difficulté aux élèves.

Pour les deux autres tâches qui consistent à « classer les groupes et à chercher à quoi ils servent », cela suppose que l'élève soit déjà dans une posture métalinguistique car au final, il lui est demandé de maîtriser le savoir qu'il est en train de construire. Une autre consigne développée dans la fiche de préparation observée, pose la notion de « nom chef de groupe » comme une évidence : « *relie chaque élément encadré au nom qu'il précise par une flèche* ». Un autre problème apparaît avec l'expression « invisibles à manger » car les élèves se trouvent confrontés à un complément d'adjectif qualificatif.

Les savoirs à retenir pour la stagiaire B sont les suivants:

*On peut préciser ou compléter le sens d'un nom avec un adjectif, un nom ou un verbe précédé d'une préposition ou une proposition (exemples à donner). Ce sont les expansions du nom.*

Contrairement à la première stagiaire, l'enseignante reste ici très générale mais des imprécisions sont sensibles. L'enseignante place l'élève dans une approche sémantique de la notion avec l'expression « compléter le sens d'un nom ».

Pour les deux stagiaires, le parti-pris développé a été d'envisager l'ensemble des expansions comme première approche de la notion.

## **B. Les analyses des stagiaires**

La stagiaire A fait un bilan très positif du déroulé de la séance au niveau de la gestion du temps alors que plus loin, elle réalise une auto-évaluation en critiquant le fait qu'elle a employé une terminologie trop vague comme l'expression « morceau de phrase ». Elle

soulève également la trop grande facilité des exercices d'application proposés dans le cadre de la séance (en particulier un exercice à partir de titres de recettes de cuisine). Elle propose de nombreuses améliorations comme un usage de couleurs pour chaque expansion de nom.

La stagiaire B, moins prolixe, note que les élèves ont du mal à aborder la proposition subordonnée relative dans cette première séance sur les expansions du nom.

### ***III.2.2. Analyse de deux fiches de préparation sur la notion « accord sujet-verbe »***

Les deux séances décrites par les stagiaires que nous nommerons stagiaire A' et stagiaire B' se situent à des niveaux de classe différents, l'une au Cours Élémentaire 2<sup>e</sup> année (CE2) regroupant des élèves âgés de 8 à 9 ans, l'autre au Cours Moyen 2<sup>e</sup> année (CM2) composé d'élèves ayant entre 10 et 11 ans. Elles traitent de la notion : la relation sujet/verbe. Le choix du chercheur d'étudier ces deux fiches est en partie dicté par le résultat des questionnaires soumis aux stagiaires qui indique que les principales difficultés en grammaire déclarées relèvent du domaine des accords et de celui du verbe.

#### **A. Description et analyse des deux fiches de préparation observées**

Pour la stagiaire A', il est noté comme objectif : « *identifier le groupe sujet avec le test de la mise en évidence : « c'est ... qui...» ou « ce sont...qui...» ; identifier le groupe verbal ; cohérence textuelle* » (classe CE2).

La stagiaire B' déclare l'objectif suivant : « *Marquer l'accord sujet-verbe (situations régulières)- Repérer et réaliser les chaînes d'accords dans le groupe nominal (déterminant + nom + adjectif)* » (Classe CM2 ).

La même durée, 45 minutes, est annoncée dans les deux cas. Après une première phase de « présentation de la séance » ou de « découverte », les deux stagiaires prévoient un temps de travail en groupes : par 2, sur une durée de 10 minutes au CE2, par 3, pendant 15 minutes au CM2. Les deux séances se poursuivent par une étape de « construction collective de la règle et de la trace écrite » au CM2, par une « phase d'institutionnalisation » au CE2. Une « phase d'entraînement » finale (10 minutes) est prévue pour les seuls élèves de CE2.

Au CE2, un corpus de 6 phrases (que nous reproduisons ci-dessous ; nous respectons l'orthographe de la stagiaire) est soumis aux élèves au cours de la phase initiale de découverte :

<b>Le chat conduit beaucoup trop vite.</b>
<b>Les vaches miaule.</b>
<b>Les enfants mangent l'herbe du pré.</b>
<b>Elle jouent à la marelle.</b>
<b>Cette histoire est très parfumée.</b>
<b>La rose me paraît intéressante.</b>

La consigne donnée par l'enseignant est : « Il faut retrouver les phrases correctes » (un repérage préalable est censé avoir conduit les élèves à constater qu'il y a « des phrases, des fautes, les sujets sont mélangés »).



Dans la classe de CM2 ( stagiaire B'), une seule phrase est utilisée comme support : « **Le petit enfant joue dans le beau jardin** ». La tâche des élèves, dans le cadre d'une « dictée négociée », est formulée ainsi par l'enseignant : « Réécrivez cette phrase au pluriel dans votre cahier de brouillon ».

Dans les deux cas, la règle (ou savoir à retenir) fait l'objet d'une négociation collective.

Au CE2, l'enseignant A' fait correspondre à la phase d'institutionnalisation l'énoncé suivant : « *Le verbe est lié au sujet par le sens : c'est pour cela qu'il s'accorde avec lui. On peut repérer le sujet en introduisant « c'est...qui... ».Exemple : Le château fort était construit sur une motte de terre. C'est...qui...* »

Au CM2, la « trame de la trace écrite » est formulée de la façon suivante par la stagiaire B' :

*« Le pluriel. Si le déterminant est au pluriel (les, des), le nom, son adjectif et le verbe prennent la marque du pluriel. »*

## **B. Analyse des stagiaires**

Les points positifs du déroulement de la séance ainsi que les difficultés rencontrées sont abordés par les deux enseignants, celui du CM2 ajoutant une partie « Améliorations ».

L'enseignant A' explique d'abord que sa séance « a été conçue pour permettre aux élèves de comprendre pourquoi le sujet s'accorde avec le verbe ». En fait, cette question n'est pas réellement posée et le déroulement de la séance laisse supposer que l'objectif annoncé n'a pas été atteint. Il note également : « Les élèves avaient encore du mal à repérer le sujet, certains prenant systématiquement les mots à gauche du verbe sans réfléchir ». Or, dans les six phrases étudiées, indépendamment des erreurs d'orthographe volontaires, le sujet est toujours à gauche du verbe.

Parmi les difficultés relevées (il ne s'agit que de celles des élèves), deux sont mises en avant. La première concerne le quatrième énoncé. « Les élèves étaient réticents à couper la phrase « Elle jouent à la marelle », ne voyant pas ce qui posait problème dans cette phrase. » Effectivement, aiguillés par l'enseignant sur les erreurs de sens dans les phrases proposées, les élèves, éludant l'erreur d'orthographe, ne repèrent aucun dysfonctionnement sémantique dans l'énoncé. La deuxième difficulté, rencontrée seulement par quelques élèves, a trait aux deux dernières phrases : « Cette histoire est très parfumée. » et « La rose me paraît intéressante. » ; contrairement à la réponse attendue, ces élèves proposent, « s'affranchissant de la consigne de séparer les groupes sujets des groupes verbaux » : « Cette histoire est très intéressante. » et « La rose me paraît parfumée. » Réduisant la substitution au seul complément du verbe, une fois de plus les élèves semblent rester prisonniers du cadre sémantique défini initialement par l'enseignant.

Enfin, trois remarques jalonnent la conclusion rédigée par l'enseignant observé : « Le côté ludique de l'exercice a beaucoup plu aux élèves » ; « Ils m'ont répondu de façon très pertinente : « on ne peut pas mettre n'importe quel sujet avec n'importe quel verbe, il faut que ça ait un sens », « il faut que le verbe et le sujet soient à la même personne » ; « Faute de temps, les exercices prévus en phase 5 n'ont pu être réalisés. »

Plus succincte que la précédente, l'analyse de la séance conduite au CM2 par la stagiaire B' s'ordonne selon trois points : « Ce qui n'a pas bien fonctionné », « Ce qui a bien fonctionné » et une partie « Améliorations ». Le premier point permet de revenir sur « la phase de mise en commun » : le temps imparti est jugé insuffisant puisque « les huit groupes n'ont pas pu tous s'exprimer sur l'ensemble de la phrase. » Est également remise en cause « la répartition des élèves dans les groupes », car « lors du travail à trois, les enfants se fient beaucoup aux élèves qui ont moins de difficultés ».

Parmi les satisfactions, sont mis en avant « les échanges entre pairs » (mais précédemment ont été évoquées les limites du travail de groupe) et « la construction de la trace écrite » car « les élèves se sont approprié la règle d'accord du pluriel ».

Les améliorations envisagées se limitent aux seuls dysfonctionnements relevés dans le premier point : augmentation du temps imparti à certaines phases, réflexion sur la composition des groupes d'élèves.

#### **IV. Conclusions et perspectives en terme de formation**

Ces écrits et ces analyses révèlent des obstacles auxquels les enseignants débutants observés ont été confrontés dans le domaine particulier de l'étude la langue. Nous retiendrons de notre étude les points suivants listés ici de façon non hiérarchique et qui confirment la nécessité de développer chez les enseignants ce que C. Garcia-Debanc (2009 : 119) appelle les « compétences professionnelles nécessaires à l'enseignement de la langue » (voir aussi Paolacci & Garcia-Debanc, 2009).

La *progressivité des apprentissages* n'est vraisemblablement pas envisagée par les enseignants observés. La stagiaire B dans la première étude de cas, envisage la nature des expansions du nom (avec l'activité de classement et de tri) et la fonction ( avec la consigne « A quoi ils servent ? ») dans une même séance. L'approche se veut exhaustive et la stagiaire prend conscience au moment de la mise en œuvre que présenter consécutivement des éléments syntaxiques aussi dissemblables que l'adjectif qualificatif et la proposition relative par exemple peut poser problème aux élèves.

De plus, les fiches de préparation analysées ne font pas état de *pré-requis* ou bien de prise en compte des *savoirs déjà-là* des élèves. En Cm2, on peut supposer que les élèves aient déjà entendu parler des adjectifs qualificatifs par exemple (voir les programmes en vigueur).

Toutes les fiches observées mettent en valeur la nécessité de s'interroger sur *le support d'observation* porté à l'attention des élèves. La grammaire de phrase revendiquée par les programmes laisserait penser qu'il faille se satisfaire d'un corpus de phrases. Nous pensons que plusieurs corpus sont possibles : texte, phrases ou mots selon la notion envisagée ou les perspectives adoptées. Nous mettons en avant la nécessité de préciser avec les élèves le statut du texte étudié qui reste un objet d'étude métalinguistique. Dans l'exemple du texte de *Charlie et la chocolaterie*, par exemple, le texte littéraire ( en ajoutant dans ce cas le problème de la traduction) peut gêner la posture métalinguistique des élèves (Sève & Ambroise, 2009).

Nous avons noté plusieurs types de difficultés qui peuvent interpeller le formateur :

- *Difficulté à circonscrire avec précision la notion grammaticale.* Pour la deuxième étude de cas, la relation sujet/verbe est en français éminemment complexe, si on la compare aux langues à flexion dans lesquelles morphologie et fonction sont

étroitement liées<sup>2</sup>. Il conviendrait dans ce cadre de consacrer une véritable réflexion à la fonction sujet, dimension quasiment absente dans les deux situations analysées. Pour l'expansion du nom, il s'agit de s'interroger sur les savoirs pré-requis nécessaires comme la notion de « groupe » ou celle de « nom-noyau » par exemple.

- Difficulté à vérifier *la validité de ses propres savoirs scientifiques de référence* en tant qu'enseignant. Dans le cas des séances sujet/verbe, en assujettissant à une approche sémantique l'étude de la relation sujet/verbe, l'enseignant A' témoigne au moins d'approximations dans la maîtrise de ses savoirs grammaticaux. Nous avons relevé dans la première étude, une confusion entre la proposition infinitive et un infinitif prépositionnel.
- Difficulté à renoncer au *primat du « faire »* : rendre les élèves « actifs » ne revient pas nécessairement à leur proposer essentiellement des activités de manipulation (quelle qu'en soit la forme). Il manquerait une approche raisonnée des choix didactiques des enseignants pour qu'en séance de langue, un choix pertinent des activités et des tâches soit réalisé.
- Difficulté à s'affranchir de *la dictature de l'orthographe*<sup>3</sup>. Dans la deuxième étude de cas, qu'il s'agisse de l'enseignant A' de CE2 surpris de l'absence de réaction de ses élèves face à l'énoncé « Elle jouent à la marelle » ou de celui de CM2, faisant découler toute la chaîne d'accord de sa phrase du seul déterminant, c'est l'application de la norme orthographique qui semble l'emporter sur une véritable interrogation concernant le sujet et ses incidences sur le verbe.
- Difficulté à *introduire le savoir ou la règle* dans la séance de langue. Nous avons pu noter dans les commentaires des stagiaires que les séances n'aboutissent pas et que le moment d'institutionnalisation du savoir est souvent différé dans le temps.

A ces difficultés observées dans le cadre de notre étude, nous pouvons ajouter la nécessaire prise en compte de l'intuition grammaticale des élèves, dans des situations de jugements de grammaticalité par exemple (Boivin, 2009). Ce qui ajoute à la complexité de la tâche de l'enseignant en classe de français. Nous aimerions finir sur l'importance en formation de faire réfléchir les enseignants sur les notions-noyaux à enseigner en langue (Paolacci & Garcia-Debanc, 2009) pour les amener à une lecture raisonnée des tableaux terminaux des notions présents à la fin des programmes officiels de chaque cycle (MEN, 2008). En faisant ce travail, les enseignants seraient mieux à même de mesurer les enjeux de la notion de langue envisagée.

---

2

Voir un rappel opportun de Bernard Combettes dans son article « Quelle(s) description(s) grammaticale(s) pour l'enseignement ? » in *Repères* n° 39, 2009 (p. 51) : « ... il ne faut pas oublier que les fondements de la grammaire scolaire, traditionnelle ou modernisée, remontent à la tradition de la grammaire antique et que cette dernière n'a été construite par les grammairiens anciens ni à des fins didactiques ni pour rendre compte du fonctionnement du langage dans l'acte de communication... »

3

Dénoncée en 1994 par André Angoujard dans l'ouvrage qu'il coordonne, *Savoir orthographier*, Hachette (p. 30).

## Bibliographie indicative

- Angoujard, A. (Ed.) (1994). *Savoir orthographier*. Paris : INRP Hachette.
- Boivin, (2009). Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves du secondaire. In Dolz, J. & Simard, C. (2008). *Pratiques de l'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : Presses universitaires de Laval. 179-200.
- Brissaud, C. & Grossmann, F. (2009). *La construction des savoirs grammaticaux. Repères*. 39.
- Canelas-Trevisi, S. (2009). *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Berne : Peter Lang.
- Carnus, M.F., Garcia-Debanc, C. & Terrisse, A. (Eds.) (2008). *Analyse des pratiques des enseignants débutants : approches didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Cogis, D., Elalouf, M.L. & Brinker, V. (2009). La notion de « groupe » dans la phrase : une mise à l'épreuve en formation. In Brissaud, C. & Grossmann, F. (2009). *La construction des savoirs grammaticaux. Repères*. 39.57-83.
- Combettes, B. (2009). Quelle(s) description(s) grammaticale(s) pour l'enseignement ? In Brissaud, C. & Grossmann, F. (2009). *La construction des savoirs grammaticaux. Repères*. 39. 41-57.
- Dolz, J. & Simard, C. (2009). *Pratiques de l'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : Presses universitaires de Laval.
- Garcia-Debanc, C. (2009). Quand les enseignants débutants enseignent la relation sujet-verbe à la fin de l'école primaire. De l'analyse de pratiques observées à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle. In Dolz, J. & Simard, C. *Pratiques de l'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : Presses universitaires de Laval. 99-119.
- Lebrun, M. & Baribeau, C. (2004). Evolution des représentations de futurs maîtres sur la langue et son enseignement. In Vargas, C. (Ed.). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. 353-363.
- Lepoivre-Duc, S. & Sautot, J. P. (2009). La grammaire : un problème pour les élèves, un problème pour les maîtres aussi. In Brissaud, C. & Grossmann, F. (2009). *La construction des savoirs grammaticaux. Repères*. 39. 125-143.
- MEN (2008). *Programmes de l'école élémentaire*.
- Paolacci, V. (2007). Enseigner la grammaire du français langue maternelle. Qu'est-ce qui se joue dans la classe à l'école élémentaire française ? In *Actes du deuxième colloque (CDROM). Didcog, didactique cognitive*. Toulouse, 19-21 septembre 2007.
- Paolacci, V. & Garcia-Debanc, C. (2004). L'entrée dans l'enseignement de la grammaire par un professeur d'école débutant. L'exemple de la ponctuation à l'école française primaire. *La Lettre de l'Association AIRDF (Association Internationale de Recherche en Didactique du Français)*. N° 34. 33-38.
- Paolacci, V., Garcia-Debanc, C. (2009). La grammaire du français à l'école élémentaire et les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier ? In Brissaud, C. & Grossmann, F. (Eds). *La construction des savoirs grammaticaux. Repères*. 39. 83-103.
- Riegel, M, Pellat, J.C. & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Sautot, J. P. & Lepoivre-Duc, S. (2009). Le « socle commun des connaissances » fait-il norme pour l'enseignant ? Le cas de la grammaire de l'école élémentaire. In Dubois-Marcoin, D. & Tauveron, C. (Eds). *Français, langue et littérature, socle commun. Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ? Actes du colloque*. Lyon. 12-14 mars 2008. Lyon : INRP. 215-229.

Sève, P. & Ambroise, C. (2009). Images, ciseaux, tirettes... Un exemple de bricolage didactique au CE1 autour des relations nom/verbe. *In* Brissaud, C. & Grossmann, F. (Eds.). *Repères*. 39. 106-107.

Annexes :

Annexe 1 : texte proposé par la stagiaire A :

Le bonheur est dans le pré.

**Les croyances** populaires s'inspirent souvent de **l'observation** de la nature. Ainsi, **la découverte et la possession** de certaines plantes peu communes sont **signe** de chance et **promesse** de joie. **Le trèfle** à quatre feuilles possède **la vertu** d'apporter le bonheur, mais on peut également citer **le muguet** qui fleurit dans le sous-bois et **l'edelweiss**, une fleur rare. **Le passage** d'une étoile filante est propice à **la formulation** d'un vœu. Quand **la cigogne**, oiseau pacifique, installe son nid sur **la cheminée** d'une maison, elle promet **une année** de paix et de bonheur au foyer. On attribue également ces vertus à **l'hirondelle** dont l'arrivée annonce le printemps et symbolise le renouveau.

D'après C. Cahour, *Votez pour maman*, Rageot.